

Pfeifer, Michael; Bergmann, Katrin; Holtappels, Heinz Günter  
**Entwicklung von Lernkultur unter veränderten Lern- und  
Arbeitszeitbedingungen**

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Leitthema Lernkultur. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2008, S. 42-52. - (Jahrbuch Ganztagsschule; 2008)*



**Quellenangabe/ Reference:**

Pfeifer, Michael; Bergmann, Katrin; Holtappels, Heinz Günter: Entwicklung von Lernkultur unter veränderten Lern- und Arbeitszeitbedingungen - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Leitthema Lernkultur. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2008, S. 42-52* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-49221 - DOI: 10.25656/01:4922

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-49221>

<https://doi.org/10.25656/01:4922>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Stefan Appel, Harald Ludwig,  
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

# Jahrbuch Ganztagsschule 2008

## Leitthema Lernkultur

Mit Beiträgen von

Ralf Augsburg, Helle Becker, Karin  
Behr, Katrin Bergmann, Mike Bergner,  
Kerstin Clausen, Mario Dobe, Bernd  
Frommelt, Rainer Goltermann, Katja  
Gräve, Hans Haenisch, Christel Hempe-  
Wankerl, Claudia Hermens, Ulrike  
Hofmeister, Heinz Günter Holtappels,  
Till-Sebastian Idel, Ilse Kamski, Mathilde  
Kersting, Julie Kohlrausch, Fritz-Ulrich  
Kolbe, Uwe Lorenz, Harald Ludwig,  
Gabriele Nordt, Michael Pfeifer, Ulrike  
Popp, Gerald Prein, Kerstin Rabenstein,  
Sabine Reh, Rolf Richter, Ulrich Rother,  
Georg Rutz, Alexander Scheuerer,  
Thomas Schnetzer, Michael Schopen,  
Uwe Schulz, Doreen Weide, Norbert  
Wolf, Peer Zickgraf, Karin Zwicker



**WOCHENSCHAU VERLAG**

---

### **Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© by WOCHENSCHAU Verlag,  
Schwalbach/Ts. 2008

**[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)**

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung der  
Firma Wehrfritz.

Titelbilder: Wolfgang Thiel (links, Mitte), dpa (rechts)

Gedruckt auf chlorfreiem Papier  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
ISBN 978-3-89974330-2

# Inhalt

Vorwort der Herausgeber .....	7
Bernd Frommelt: Für Georg Rutz zum 80. Geburtstag .....	9

## **Leitthema: Lernkultur**

Heinz Günter Holtappels Organisation und Lernkultur an Ganztagschulen – Erste Ergebnisse aus der bundesweiten StEG-Studie .....	11
Fritz-Ulrich Kolbe, Sabine Reh, Till-Sebastian Idel, Kerstin Rabenstein, Doreen Weide LUGS – ein Forschungsprojekt zur Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen .....	30
Michael Pfeifer, Katrin Bergmann, Heinz Günter Holtappels Entwicklung von Lernkultur unter veränderten Lern- und Arbeitszeitbedingungen .....	42
Alexander Scheuerer „Rhythm Is It!“ – Rhythmisierung, Ganztagschule und schulische Förderung .....	53

## **Berichte aus den Bundesländern**

Karin Beher, Hans Haenisch, Claudia Hermens, Gabriele Nordt, Gerald Prein, Uwe Schulz Die offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen im Spiegel der wissenschaftlichen Begleitforschung .....	66
Christel Hempe-Wankerl, Uwe Lorenz Entwicklung und Situation der Ganztagschulen im Lande Bremen .....	76
Mario Dobe Die Ganztagschulentwicklung in Berlin .....	87

## **Pädagogische Grundlagen**

Helle Becker

Politik und Partizipation –

Politische Jugendbildung gestaltet den Ganzttag mit ..... 104

Rainer Goltermann

Die Schule – Ein Haus des Lernens ..... 114

## **Praxis**

Mike Bergner

Das Konzept der Freien Ganzttagsschule Milda ..... 130

Julie Kohlrausch, Karin Zwicker

Die Bremer Grundschule am Baumschulenweg – Ganzttagsschule ..... 138

Katja Gräve, Michael Schopen

Schulentwicklung durch Freie Lernorte ..... 152

## **Wissenschaft und Forschung**

Ilse Kamski, Thomas Schnetzer

Ganzttagsschule auf dem Weg –

Innovationsentwicklung in der Ganzttagsschule ..... 160

Ulrike Hofmeister, Ulrike Popp

Schulische Tagesbetreuung in Österreich.

Erwartungen, Wünsche und Bedingungen des Gelingens ..... 172

Norbert Wolf

Hausaufgaben an der Ganzttagsschule ..... 184

Kerstin Clausen, Mathilde Kersting

Mittagsverpflegung in Ganzttagsschulen in Deutschland:

Einstellungen der Schüler und evaluierte Ernährungskonzepte ..... 202

## **Nachrichten**

Ralf Augsburg, Peer Zickgraf

Ganzttagsschulkongress des BMBF 2006 in Berlin

„Partner machen Schule. Bildung gemeinsam gestalten.“ ..... 214

Georg Rutz, Rolf Richter

Ganzttagsschulkongress des GGT 2006 in Bremen ..... 222

## Stellungnahmen

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen: Ganztagsschulen – eine Chance für Familien .....	234
Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. Chancengerechtigkeit durch Bildung – Chancengerechtigkeit in der Bildung .....	240

## Rezensionen

Rolf Richter Sammelbesprechung „Praxisreihe Ganztagsschule“ (Wochenschau Verlag) .....	244
Harald Ludwig Höhm/Holtappels (Hrsg.): Ganztagsschule gestalten (Kallmeyer Verlag) .....	248
Georg Rutz Knauer/Durdel (Hrsg.): Die neue Ganztagsschule (Beltz Verlag) .....	253
Ulrich Rother Wiss. Beirat für Familienfragen des BMFSJ: Ganztagsschule – eine Chance für Familien (VS Verlag) .....	258
Harald Ludwig Burk/Deckert-Peaceman: Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule (Arbeitskreis Grundschule) .....	261

## Anhang

GGT-Adressen (Landesverbände, Bundesverband) .....	264
GGT-Beitrittsformular .....	266
Autorinnen und Autoren .....	269

*Michael Pfeifer, Katrin Bergmann, Heinz Günter Holtappels*

## Entwicklung von Lernkultur unter veränderten Lern- und Arbeitszeitbedingungen

Gefördert durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) und auf Grund der Erfordernisse von Familie und Beruf sowie nach den Resultaten der großen Leistungsvergleichsstudien (TIMSS, PISA und IGLU) ist der Auf- und Ausbau von Ganztagschulen bundesweit vorangeschritten. In diesem Kontext wurde durch den Senator für Bildung und Wissenschaft der Stadt Bremen ein Modellprojekt initiiert, bei dem an drei Bremer Ganztagsgrundschulen ein neues Arbeitszeitmodell eingeführt wurde. Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung des so genannten „Präsenzarbeitszeitmodells“ sollen im Folgenden präsentiert werden. Dabei werden sowohl empirische Längsschnitt-Befunde auf Ebene der Schulleitungen und des pädagogischen Personals, als auch auf Schülerebene präsentiert.

### 1. Ziele und Begründungen für veränderte Lern- und Arbeitszeitbedingungen

Das Präsenzarbeitszeitmodell („35 Stunden Präsenzzeit für Lehrkräfte an Grundschulen“), basiert auf der gesetzlich festgelegten Unterrichtsverpflichtung. Vollzeitkräfte sind danach 35 Zeitstunden an den Schulen anwesend, davon entfallen 21 Zeitstunden auf den Unterricht und 14 Zeitstunden auf Kooperations- und Planungszeiten.

Kerngedanke des Präsenzarbeitszeitmodells ist es, einen ausreichenden Rahmen zu bilden, um gebundene Ganztagschulen und die darin enthaltenen konstitutiven pädagogischen Gestaltungselemente in adäquater Form in die Praxis umsetzen zu können. So soll dem pädagogischen Personal beispielsweise die Möglichkeit gegeben werden, in eigens dafür vorgesehenen Präsenzzeitfenstern miteinander zu kommunizieren, sich auszutauschen und zu kooperieren, um somit zu einer Verbesserung der Unterrichtskultur beizutragen. Ferner kann eine Präsenz des pädagogischen Personals in der Schule über die reguläre Unterrichtszeit hinaus zu einem verbesserten Lehrer-Schüler-Verhältnis beitragen. Leitendes Ziel dabei ist es, eine qualitativ hoch entwickelte, individuelle und kindzentrierte Förderung zu erreichen. Wie seit der PISA-Studie bekannt ist, gehören insbesondere Kinder aus

sozial benachteiligten Milieus zu den „Bildungsverlierern“ unserer Gesellschaft (vgl. Bos u.a. 2003; Holtappels 2003; Pfeifer 2006). Besonders für diese Kinder bietet eine ganztägige Beschulung Chancen, etwaige aufgrund sozialer Herkunft bedingte Nachteile durch erweiterte Lernmöglichkeiten auszugleichen.

Auch im Hinblick auf die wachsenden Anforderungen an Lehrer, insbesondere an Ganztagschulen, begründet sich die Suche nach neuen Formen der Arbeitszeitgestaltung.

## **2. Forschungsleitende Fragestellungen und Untersuchungsdesign**

Die Begleitforschung, die dem Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der Universität Dortmund im Jahre 2004 übertragen wurde, untersuchte über zwei Jahre, von Herbst 2004 bis Ende 2006, den Verlauf der Einführung des Arbeitszeitmodells sowie dessen Bedingungen und kurzfristige pädagogische Effekte.

Dabei wurde der Frage nachgegangen, inwieweit sich eine Kombination zwischen einer Gestaltung des Ganztagsbetriebs und einem innovativen Arbeitszeitmodell als pädagogisch förderliche Grundschulgestaltung erweist. Die Fragestellungen im Einzelnen waren dabei:

- wie das Arbeitszeitmodell in der Schulpraxis angenommen und gehandhabt wird,
- wie sich Arbeitszeitverbrauch und Arbeitsbelastung und -entlastung bei den Lehrkräften und beim nichtunterrichtenden Personal entwickeln,
- wie sich das Verhältnis zwischen quantitativem und qualitativem Be- und Entlastungsempfinden des Personals darstellt
- und wie sich die Arbeitszufriedenheit und das Arbeitsklima in den Schulen entwickeln.
- Weitere Fragestellungen zielten darauf ab, welche Effekte sich im Hinblick auf eine flexible Zeitnutzung und Rhythmisierung des Schultages für die pädagogische Arbeit mit Schüler/innen ergeben,
- und inwieweit die veränderte Zeitorganisation Effekte auf die Lehrerkooperation und die Lehr-Lern-Kultur zeigt.

Die empirischen Analysen bezogen sich auf drei gebundene Ganztagsgrundschulen, die mit dem Präsenzarbeitszeitmodell für Lehrkräfte arbeiten. Im Abstand von einem Jahr wurden im Längsschnitt zu zwei Messzeitpunkten Tätigkeitsumfang und Tätigkeitsprofile sowie subjektiv wahrgenommene Arbeitsanforderungen des Personals ebenso in den Blick genommen wie die Entwicklung der Lernkultur und der Kooperation. Eine Kombination von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden gewährleistete die Erfassung der notwendigen Daten. Hierbei wurden für die betreffenden Schulen auch Schulleitungs-, Lehrer- und Schülerdaten aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (Erhebung 2005) genutzt.



Dabei konnten für bestimmte Daten Vergleiche zu einer speziell ausgewählten Kontrollgruppe vergleichbarer Bremer Ganztagsgrundschulen vorgenommen werden, die nicht mit dem Präsenzzeitmodell arbeiten. Das Matching dieser Kontrollgruppe wurde nach Sozialindikatoren der Einzugsbezirke vorgenommen (vgl. Bos u.a. 2006, 149 ff.).

### 3. Zentrale Befunde

Bei der Interpretation der im Folgenden dargestellten zentralen Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass der Entwicklungsprozess der Modellschulen noch nicht abgeschlossen ist. Die beiden Erhebungswellen wurden zwar im Längsschnitt durchgeführt, jedoch befinden sich die Modellschulen im Hinblick auf das Präsenzzeitmodell nach abgeschlossener Implementation im Prozess der Optimierung und Konsolidierung, nicht zuletzt auch hinsichtlich der Integration neuer Lehrkräfte. Zudem stellten die Umbauarbeiten an den Schulgebäuden, die im Zuge der Umstellung auf den Ganztagsbetrieb notwendig wurden, zeitweise erhebliche Belastungen für den Schulbetrieb dar.

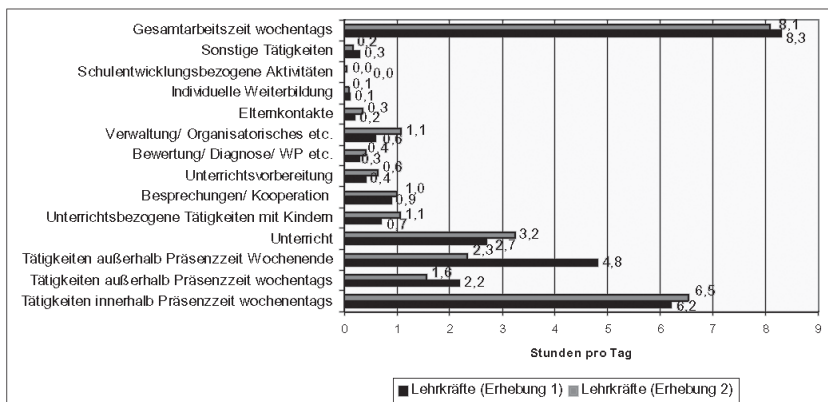
Auf Grund der vorliegenden Befunde der Längsschnittuntersuchung ist jedoch zu vermuten, dass das pädagogische Personal mit fortschreitender Elaboration des Arbeitszeitmodells davon zunehmend profitieren wird. Die Befunde lassen aber freilich keine Prognose über eine – erfahrungsgemäß erst drei bis fünf Jahre nach der Implementation erfolgende – Konsolidierungsphase zu.

#### 3.1 Arbeitszeitverbrauch

Die Auswertung der quantitativen Arbeitszeitdaten zeigt, dass die „Gesamtarbeitszeit wochentags“, welche sowohl unterrichtliche als auch außerunterrichtliche Tätigkeiten beinhaltet, seit dem Zeitpunkt der ersten Erhebung von 8,3 Stunden (in 2005) auf 8,1 Stunden (in 2006) gesunken ist (vgl. Abb. 1).

Gleichzeitig ist zudem in den Bereichen „Tätigkeiten außerhalb der Präsenzzeit wochentags“ und „Tätigkeiten außerhalb der Präsenzzeit Wochenende“ eine Verminderung des Zeitverbrauchs zu verzeichnen, während sich die „Tätigkeiten innerhalb der Präsenzzeit wochentags“ von 6,2 auf 6,5 Stunden erhöhten. Die Lehrkräfte beanspruchten für Tätigkeiten außerhalb der Präsenzzeit an Wochentagen in 2005 durchschnittlich 2,2 Stunden täglich, während es in 2006 nur noch 1,6 Stunden sind. Bezüglich des Zeitaufwandes an Wochenenden ist ein noch deutlicherer Rückgang erkennbar: Anstatt 4,8 Stunden pro Woche für berufliche Tätigkeiten am Wochenende (in 2005) ist in 2006 eine Halbierung auf 2,3 Stunden registrierbar. Diese Trends verdeutlichen, dass es den Lehrkräften mit Hilfe des Präsenzarbeitszeitmodells zunehmend besser gelingt, berufliche Tätigkeiten, die zuvor in der Freizeit erledigt worden sind, in die reguläre Arbeitszeit zu integrieren.

Abb. 1: *Tätigkeitsumfang von Lehrkräften im Vergleich  
(Erhebung 1 – Erhebung 2)*



Erhebung 1: n=43, Erhebung 2: n=36

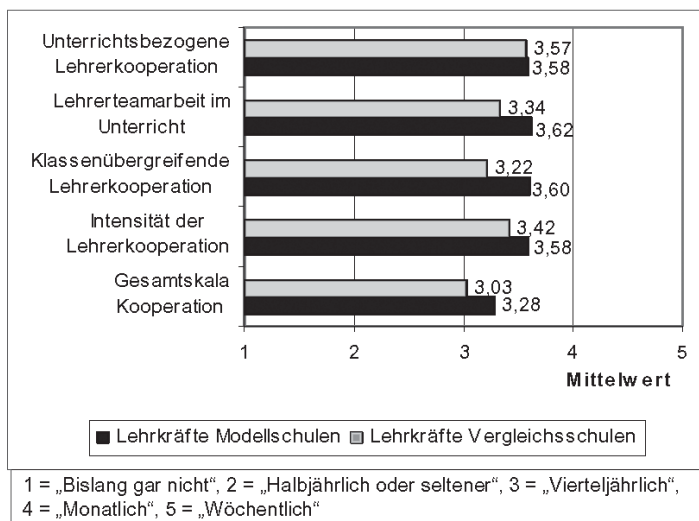
### 3.2 Lehrerkooperation

Eine ganztägige Schulorganisation hat nicht zwangsläufig auch qualitative und inhaltliche Veränderungen von Schule und Unterricht zur Folge. Diese Weiterentwicklungen basieren meist auf einer intensiven Kooperation des gesamten pädagogisch tätigen Personals innerhalb der Schule. Diesen Zusammenhang zwischen dem Entwicklungsstand der Kooperation innerhalb des Kollegiums und einer erfolgreichen Innovation der Schule belegen auch die Ergebnisse verschiedener Studien zu Schulentwicklungsprozessen und zur Schulwirksamkeit, allerdings bezüglich der Lehrerkooperation (vgl. z.B. Holtappels 2002; Purkey & Smith 1983; Rutter u.a. 1979).

Wie die Abbildung 2 zeigt, konnten bei der Auswertung der StEG-Daten neben einer Gesamtskala, die die Intensität der praktizierten Kooperation innerhalb des Kollegiums widerspiegelt (Materialaustausch, Abstimmung über Leistungsanforderungen und Lernentwicklung der Lernenden, gemeinsame Planung und Durchführung von Unterricht, Förderung etc.), drei Subskalen gebildet werden, die sich in die Bereiche „Unterrichtsbezogene Lehrerkooperation“, „Klassenübergreifende Kooperation“ und „Lehrerteamarbeit im Unterricht“ unterteilen lassen. Während sich hinsichtlich der „Unterrichtsbezogenen Lehrerkooperation“ keine Unterschiede zwischen den drei Modellschulen und den Vergleichsschulen zeigen, weisen die Modellschulen für die weiteren zwei Skalen bessere Ergebnisse auf. „Klassenübergreifende Lehrerkooperation“ und „Lehrerkooperation

im Unterricht“ finden in den Modellschulen durchschnittlich monatlich statt, während die Lehrkräfte der Vergleichsschulen nur vierteljährlich Zeit für diese Kooperationsformen finden.

Abb. 2: *Kooperationsverhalten der Lehrkräfte (2. Erhebung 2006)*  
(Modellschulen:  $n=40$ ; Vergleichsschulen:  $n=47$ )



Darüber hinaus wird die Kooperation zwischen Lehrkräften und nichtunterrichtendem Personal seitens der Lehrkräfte der Modellschulen besser bewertet. Positive Effekte zeigen sich besonders hinsichtlich der Aspekte „Beurteilung des Auskommens zwischen den Disziplinen“, „Auffassung bezüglich der Inhalte und Arbeitsformen der Schule“ und „Akzeptanz der Arbeit des weiteren pädagogisch tätigen Personals“. Die Auswertung der Interviews mit den Schulleitungen und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung stützen diese positiven Befunde zusätzlich.

Die Ergebnisse weisen insgesamt darauf hin, dass sich das Präsenzzeitmodell positiv auf die Entwicklung von Teamstrukturen und die Kooperation zwischen den unterschiedlichen Disziplinen in den Schulen auswirkt. Die längere Anwesenheit in der Schule scheint demnach mehr Raum für Zusammenarbeit zu schaffen.

### 3.3 Arbeitsklima

Aus den Daten der StEG-Erhebung ergibt sich bezüglich des Arbeitsklimas und der Arbeitszufriedenheit ein eher heterogenes Bild. So geht aus den Daten hervor,

dass der „kollegiale Zusammenhalt“ sowie die „Innovationsbereitschaft“ an den Vergleichsschulen tendenziell ausgeprägter sind. Die Lehrerzufriedenheit mit der Realisierung des Ganztagsbetriebs ist hingegen an den Modellschulen höher. Diese quantitativen Befunde werden jedoch durch die Interviewaussagen der Lehrkräfte weiter präzisiert. So geht aus den Interviews hervor, dass die Kooperation und der Austausch mit den Kollegen als „bereichernd“ empfunden werden, da zum einen Entscheidungen gemeinsam getroffen werden können und sich die Verantwortung auf ein Team verteilt und nicht auf den Einzelnen konzentriert. Zum anderen wird berichtet, dass während der Kooperationsprozesse wertvolle Inputs erarbeitet werden, die in Alleinarbeit viel schwieriger zustande gekommen wären. Daher wird auch der längere Arbeitstag nicht als Belastung erlebt.

Ein etwas anderes Bild ergibt sich aus den Interviews mit dem nichtunterrichtenden Personal. Im Vergleich zur ersten Erhebung ist insgesamt betrachtet eine Verbesserung des Arbeitsklimas und der Arbeitszufriedenheit spürbar, jedoch nicht in dem Maße wie bei den Lehrkräften. Als Ursache werden oft die Anstellungsbedingungen genannt. In diesem Zusammenhang werden zum einen finanzielle Konditionen bemängelt, zum anderen zu gering bemessene Kooperationszeitkontingente, womit eine berufsgruppenübergreifende Kooperation erschwert wird. Von den Lehrkräften wird dies in den Interviews untermauert. Die Auswertung der StEG-Erhebung des nichtunterrichtenden Personals stützt dieses Ergebnis.

An einer der drei Modellschulen wird das Arbeitsklima besonders gut bewertet. Im Gegensatz zu den beiden anderen Modellschulen arbeitet diese Modellschule nach dem Prinzip der „Lernhäuser“. Dabei werden etwa 75 Schüler/innen jahrgangsgemischt in flexiblen Gruppen unterrichtet. Zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung war eine Weiterentwicklung des Lernhausmodells gerade abgeschlossen, wobei die Häuser und die Teams weiter verkleinert wurden. Das pädagogische Personal berichtete, dass die Verkleinerung der Lernhäuser und die damit verbundene Verkleinerung der Teams noch zu einer weiteren Verbesserung des Arbeitsklimas innerhalb dieser Teams beigetragen haben.

### *3.4 Belastungsempfinden*

Bei der Auswertung der StEG-Daten bezüglich des Belastungsempfindens der Lehrkräfte zeigt sich in der Gegenüberstellung mit den Vergleichsschulen kein signifikanter Effekt. Bei der Frage nach empfundenen Entlastungen durch die neuen Möglichkeiten des Ganztagsbetriebs bewerten die Lehrkräfte der Modellschulen diese eher als entlastend als die Lehrkräfte der Vergleichsschulen, was für den Erfolg des Präsenzzeitmodells spricht.

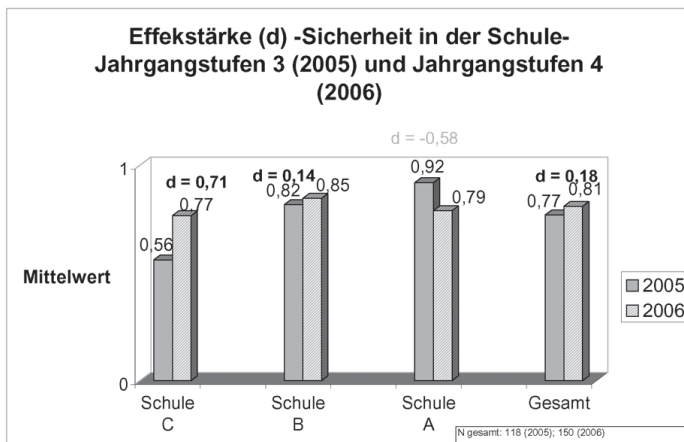
Das subjektive Belastungs- bzw. Entlastungsempfinden scheint im Zusammenhang mit der Fähigkeit zu stehen, die veränderte Arbeitszeit im Sinne des Modellprojektes zu nutzen, also mit einer Sinn gebenden Umsetzung der Neuerungen. Der indivi-

duell empfundene Nutzen wirkt sich auf die Bewertung des Modells aus. Daher ist anzunehmen, dass die Arbeitsbelastungen künftig eher sinken und Anforderungen noch besser zu managen sind, da die positiven und nützlichen Aspekte des Arbeitszeitmodells mit dessen fortschreitender Elaboration deutlicher hervortreten werden. Zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung konnten diesbezügliche Aussagen in den Interviews öfter registriert werden als zum Zeitpunkt der ersten Erhebung.

### 3.5 Befunde auf Schülerebene

Auch aus Schülersicht sind in zentralen Bereichen des Schülerlernens Qualitätsverbesserungen erkennbar. So hat das Sicherheitsgefühl über alle drei Modellschulen betrachtet zugenommen (vgl. Abb. 3). Auch die individuellen Lernstrategien der befragten Schüler/innen sowie die empfundene Zeitrhythmisierung verbesserten sich gegenüber dem ersten Erhebungszeitpunkt.

Abb. 3: *Sicherheit in der Schule – Jahrgangstufen 3 (2005) und Jahrgangstufen 4 (2006)*



Interessant ist dabei die Tatsache, dass bei nahezu allen Befunden auf Schülerebene die Schule mit den höchsten Anteilen an Kindern aus Migrantenfamilien und aus wirtschaftlich benachteiligten Familien die größten positiven Veränderungen im Verhältnis zum ersten Erhebungszeitpunkt aufweist. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass Maßnahmen und Arbeitsformen, wie sie das Präsenzarbeitszeitmodell beinhaltet, zum Beispiel die verbesserten Kooperationsmöglichkeiten, besonders auch für Schulen mit sozial benachteiligten Gruppen geeignet sein könnten.

Als ein weiterer interessanter Aspekt stellte sich heraus, dass die Modellschule,

deren Resultate schon in der Ausgangssituation zum Zeitpunkt der ersten Erhebung das höchste Niveau hatte, im Längsschnitt nicht solch markante positive Veränderungen erzielen konnte, wie die Brennpunkt-Schule. Da die Schüler/innen dieser Schule schon zum Zeitpunkt der ersten Erhebung ein relativ hohes Niveau an den Tag legten, konnten die Maßnahmen des Präsenzarbeitszeitmodells vermutlich weniger markant wirken, als bei den Schüler/innen der Brennpunkt-Schule, deren Resultate in der ersten Erhebung wesentlich niedriger waren.

#### 4. Entwicklungserfolge und Entwicklungsbedarfe

Wie in den vorangegangenen Ausführungen deutlich wird, lassen die Befunde der vorliegenden Erhebungen, sowie die Auswertung der Daten des StEG-Projektes eine positive Entwicklung bezüglich der in den forschungsleitenden Fragestellungen aufgeworfenen Aspekte erkennen. Daher liegt die Vermutung nahe, dass mit zunehmender Konsolidierung des Präsenzzeitmodells sowohl das pädagogische Personal als auch die Schüler zunehmend profitieren werden. Im Folgenden sollen nun die wichtigsten Entwicklungserfolge des Präsenzarbeitszeitmodells zusammengefasst werden. Diese Befunde bedürfen natürlich einer größer angelegten empirischen Überprüfung, um daraus Schlussfolgerungen ziehen zu können, die über den Rahmen der untersuchten Modellschulen hinausgehen. Trotzdem vermitteln diese Befunde bereits ein Bild vom Potenzial des Präsenzarbeitszeitmodells.

Die *Entwicklungserfolge* des Modellprojekts lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Bei der Entwicklung und der Umsetzung des Arbeitszeitmodells wird ein hohes Engagement der Schulleitungen und Kollegien in den Schulen erkennbar. Die Identifikation mit dem Arbeitszeitmodell wurde im Verlauf der Erprobungszeit noch gesteigert.
2. Die Intensität der Lehrerk Kooperation im Unterricht und in der klassenübergreifenden Zusammenarbeit erweist sich als vergleichsweise hoch ausgeprägt und wird zudem während des Untersuchungszeitraumes nochmals verbessert.
3. Der Umfang der zeitlichen Arbeitsanforderungen entspricht in etwa der Situation von Grundschullehrkräften in allen Schulen. Jedoch konnte die Gesamtarbeitszeitbelastung vom ersten zum zweiten Untersuchungsjahr spürbar gesenkt werden. Der Arbeitszeitverbrauch außerhalb der Präsenzzeit konnte durch Umschichtung von Wochenend- auf Wochenarbeit in Präsenzzeiten reduziert werden.
4. Das subjektive Belastungsempfinden hinsichtlich der Arbeitsanforderungen fällt in den Modellschulen nicht höher aus als in den Vergleichsschulen. Das Entlastungsempfinden des pädagogischen Personals wurde durch die intensive Kooperation in den Schulen gestärkt. In den Modellschulen wurden gegenüber den Vergleichsschulen höhere Entlastungen durch die Möglichkeiten des Ganztagsbetriebs in Verbindung mit dem Präsenzarbeitszeitmodell festgestellt.

5. Das Arbeitsklima in den Schulen hat sich im Zeitverlauf verbessert.
  6. In zentralen Bereichen des Schülerlernens (Lernstrategien, Sicherheitsgefühl, Bewertung der Zeitrhythmisierung) werden Qualitätsverbesserungen auch aus Schülersicht erkennbar.
  7. Der Ganztagsbetrieb weist eine vielfältige Lernkultur auf, beispielsweise konnten die Anteile offener Lernformen im Zeitverlauf teilweise noch gesteigert werden.
- Die *Entwicklungsbedarfe* des Modellprojekts lassen sich wie folgt zusammenfassen:
1. Die Präsenzzeiten könnten noch stärker für pädagogische Tätigkeiten in Teamarbeit genutzt werden, vor allem für die Kooperation in unterrichtsbezogenen Tätigkeiten der Unterrichtsplanung und -vorbereitung sowie der Lernentwicklungsdiagnose.
  2. Der Ganztagsbetrieb und die Präsenzarbeitszeit schlagen sich bislang in vielfältiger Lernkultur, hoher Förderintensität und pädagogischer Zeitrhythmisierung nieder, könnten jedoch auch noch für deutlichere Intensitätssteigerungen in der Praxis offener und differenzierter Lernformen im Unterricht genutzt werden.
  3. Die Kooperationszeiten bei Lehrkräften und nicht-unterrichtendem Personal scheinen teils nicht harmonisiert. Für das nicht-unterrichtende Personal sind die verfügbaren Kooperationszeiten nicht ausreichend.
  4. Die Arbeitsanforderungen führen bei Teilzeitkräften zu hohem Zeitverbrauch und teilweise auch zu höherem Belastungsempfinden, womit Bedarf für Organisationsentwicklung und Personaleinsatzplanung angezeigt ist.

## 5. Empfehlungen für eine Optimierung des Präsenzarbeitszeitmodells

Unabhängig vom Erfolg des Präsenzarbeitszeitmodells konnten im Hinblick auf die weitere Entwicklung der Modellschulen auch Bedingungen identifiziert werden, die für dessen Gelingen von grundlegender Bedeutung sind. Die nachfolgend aufgeführten Empfehlungen wurden daraus abgeleitet und sollen eine weitere Optimierung der Präsenzarbeitszeit an den Modellschulen ermöglichen. Damit bietet sich potentiell interessierten Schulen und Administrationen zugleich ein Überblick über grundlegende „Eckpfeiler“, die das „Fundament“ dieses Arbeitszeitmodells bilden und dessen Erfolg bedingen.

### 5.1 Empfehlungen auf Schulebene

- (1) Für eine individuell adäquate Aneignung und Nutzung der Möglichkeiten des Präsenzzeitmodells bedarf es geeigneter Personalentwicklungsmaßnahmen für neue Lehrkräfte und Lehrpersonen mit Adaptionsproblemen.
- (2) Formen der Organisationsentwicklung sollten für eine Optimierung der

Personaleinsatzplanung und der Anpassung von Arbeitsanforderungen unter Berücksichtigung der Situation von Teilzeitkräften genutzt werden.

- (3) Um Arbeitsabläufe, Tätigkeitsstrukturen und Belastungssituationen kontinuierlich beobachten und prüfen zu können, werden periodische Formen interner Evaluation für das Personalmanagement und die Lernorganisation empfohlen.
- (4) Feste Zeitkontingente für gemeinsame Teamsitzungen und den Austausch zwischen den Teams sollten unter Einbeziehung des gesamten pädagogischen Personals beibehalten und ausgebaut werden.
- (5) Die Präsenzzeiten sollten noch intensiver für die Kooperation der Lehrkräfte in Bezug auf unterrichtsbezogene Tätigkeiten der Unterrichtsplanung/-vorbereitung und der Lernentwicklungsdiagnosen genutzt werden. Ziel muss es ein, größere Anteile individueller Einzelarbeit durch teamartige Arbeitsstrukturen zu ersetzen.

## *5.2 Systembezogene Empfehlungen für die Bildungsadministration*

- (1) Die räumlichen und sachlichen Voraussetzungen müssen vor Beginn eines Modellprojekts geschaffen werden. Empfehlenswert ist eine Prozessbegleitung für Schulen, die neu mit der Präsenzzeit beginnen.
- (2) Um die personelle Fluktuation zu begrenzen, wird empfohlen, dass Schulen stellenscharfe Ausschreibungen vornehmen können bzw. für das Schulmodell geeignetes Personal auswählen oder zugewiesen bekommen.
- (3) Für das nicht-unterrichtende pädagogische Personal sollte die Arbeitszeitregelung so gestaltet sein, dass hinreichende Kooperationszeiten für die Kooperation untereinander und mit Lehrkräften gewährt werden. Nur auf diesem Wege können Austausch, Koordination und intensive pädagogische Teamarbeit in kindbezogenen Tätigkeiten optimiert werden.
- (4) Es sollte sichergestellt sein, dass künftig die Parameter für die personellen Ressourcen unverändert bleiben und zudem personelle Kapazitäten für Fortbildung und Vertretungsfälle bereitstehen.
- (5) Für die Einführung des Präsenzzeitmodells in Schulen ist ein schrittweises Vorgehen bei der Umstellung vom Halbtags- auf den Ganztagsbetrieb zu empfehlen.

Im Zuge der Begleitforschung verdichteten sich zudem die Hinweise darauf, dass Schulen ein bestimmtes Sockelniveau in der ganztägigen Lernkultur und der pädagogisch-organisatorischen Arbeitsweise erreicht haben müssen, bevor ein weiterer Schritt in ein elaborierteres Modell der Schulorganisation pädagogisch zielführend und zumutbar wird. Schulen, die das Präsenzzeitmodell einführen wollen, sollte dies jedoch mit Unterstützung ermöglicht werden, denn wie die Befunde zeigen scheint das Präsenzzeitmodell dazu geeignet, in idealer Weise die ganztägige Schulorganisation und Lernkultur zu entwickeln und zu gestalten.



## *Literatur*

- Bos, W., Lankes, E.-M. et al. (2003): Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Bos, W., Lankes, E.-M. et al. (Hrsg.) Münster, S. 69-134
- Bos, W., M. Pietsch et al. (2006): Ein Belastungsindex für Schulen als Grundlage der Ressourcenzuweisung am Beispiel von KESS 4. Versuch einer Klassifizierung von Schultypen. In: Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14. Daten, Beispiele und Perspektiven. W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff, R. Schulz-Zander (Hrsg.) Weinheim und München, S. 149-159
- Holtappels, H.G. (2002): Die Halbtagsgrundschule – Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen. Weinheim und München
- Holtappels, H.G. (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. München
- Pfeifer, M. (2006): Bildung auf Finnisch. Anspruch – Wirklichkeit – Ideal nach PISA. München
- Purkey, St. C., Smith, M. S. (1983): Effective Schools. A Review. In: The Elementary School Journal, Heft 4
- Rutter, M. u.a. (1979) Fifteen Thousand Hours. London